

El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado

The didactic model “research in school” for the teaching and learning of cultural heritage into the initial teachers training

Duarte Piña, Olga y Ávila Ruiz, Rosa Ma
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción del original: mayo 2014

Fecha de aceptación: junio 2014

Resumen

El conocimiento profesional sobre el patrimonio cultural que han de construir los estudiantes en la formación inicial del profesorado y el conocimiento que en la escuela ha de alcanzar el alumnado sobre el patrimonio cultural son dos dimensiones que organizan la Didáctica del Patrimonio Cultural. El programa de la asignatura, que se imparte en el Grado de Educación Infantil y en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, conlleva un desarrollo curricular para la construcción de ambos tipos de conocimientos cuya finalidad formativa es crítica y ciudadana.

Palabras clave formación inicial del profesorado, conocimiento profesional deseable, conocimiento escolar patrimonial, modelo didáctico de investigación en la escuela, educación ciudadana.

Abstract

Professional knowledge about the cultural heritage that have build students in initial teacher training and the knowledge that the school achieved students on cultural heritage are two dimensions that organize the Cultural Heritage Didactics. The initial training programme, which is taught in Early Childhood Education Degree and Master's Degree in Secondary Education, involves a curriculum development for the construction of both types of knowledge whose educational purpose is criticism and citizen.

Key words: teacher training, professional knowledge desirable, knowledge of cultural heritage, didactic model “research in school”, citizenship education.

Consideraciones previas

Estas consideraciones previas van a dedicarse a la formulación del patrimonio como contenido en las etapas Infantil, Primaria y Secundaria y en el ámbito no formal. Ello porque, a partir del currículo prescrito y de los libros de texto se plantea la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, y principalmente del histórico-artístico, con lo que el alumnado, que luego será formado como maestro y profesor, configura su conocimiento escolar. Concepciones originarias que se desvelan, en la primera fase de construcción de una didáctica del patrimonio cultural, para la formación inicial del profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Así, hay que partir de una primera consideración sobre la enseñanza del patrimonio cultural en el ámbito escolar, enfocada en la presencia del conocimiento patrimonial que propone el currículo actual. En este sentido, como materia específica sólo aparece en las Órdenes que desarrollan el currículo de Primaria y Secundaria en Andalucía pero su concreción como contenidos de enseñanza no se da ni en las programaciones de aula ni en los libros de texto. También hay considerar que en la Educación Infantil el patrimonio aparece principalmente como muestra de la cultura inmaterial y está recogido en los objetivos generales donde se propone conocer y participar en las distintas manifestaciones culturales y artísticas del entorno de alumnado, pero no se halla integrado, adecuadamente, en las áreas de contenidos ni en la metodología, estando ausente en los criterios para la evaluación. Con todo, es la Historia del Arteⁱ la única asignatura que, hoy en día, constituye formalmente el cauce por el que discurre el patrimonio en la enseñanza no universitaria pero en los contenidos de la Historia del Arte no ha entrado el patrimonio cultural vinculado al concepto inmaterial, a la identidad subjetiva y colectiva, ni al concepto de ciudadanía crítica o la socialización de los individuos para asumir y ser partícipes de la conservación del patrimonio que caracteriza a una comunidad o una cultura.

El conocimiento escolar que el alumnado adquiere sobre el patrimonio cultural en la enseñanza Primaria (6-12 años) y Secundaria Obligatorias (12-16 años) se encuentra circunscrito a las áreas generales de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural o Ciencias Sociales, Geografía e Historia, respectivamente, en las que aparecen fragmentos del patrimonio a modo de ilustraciones en los libros de texto —aunque dependiendo de la editorial sea tratado como un tema específico y diferenciado según el patrimonio histórico-artístico de la comunidad autónoma para la que se edite el manual, incluso complementado con el patrimonio natural—. Y habría que decir que, en los programas de Educación Primaria y Secundaria, no se encuentra un tratamiento didáctico explícito del patrimonio en aquellas asignaturas susceptibles de tratarlo, a saber: Lengua y Literatura, Educación Artística, Música, Biología y Geología, Tecnología, Artes Plásticas o Educación para la Ciudadanía (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005). Su mayor relevancia, la toma cuando es objeto de visitas extraescolares a una casa-natal, un parque natural o un museo. «Salidas fuera del aula que no tienen nada que ver con lo expuesto en clase pero que atraen a profesores y alumnos que con un aire festivo y de ocio visitan ciudades, monumentos, museos, exposiciones, etc.» (Ávila, 2003,

36; Estepa, Ávila y Ferreras, 2008). Así, el patrimonio se muestra ante el alumnado que lo visita para contemplarlo, recorrerlo o atender a las explicaciones.

En el Bachillerato, el patrimonio se estudia en la asignatura de Historia del Arte a través de las principales creaciones artísticas de las civilizaciones, que no tiene en cuenta la historia artística particular ni las problemáticas patrimoniales de los entornos inmediatos del alumnado. Tradicionalmente se ha organizado mediante el estudio de una catalogación del arte, donde ha primado el eurocentrismo y el sentido cronológico, con obras seleccionadas por su valor y trascendencia histórico-artística. El conocimiento escolar se sitúa en un nivel epistemológico descriptivo que no desarrolla el nivel interpretativo de la obra donde estarían la perspectiva crítica y la función socializadoraⁱⁱ del aprendizaje patrimonial. A pesar de ello, el aprendizaje de la Historia del Arte consigue generar en el alumnado identificaciones específicas con determinadas obras que observa y estudia.

A más de esto, en el programa de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, la Historia del Arte es una asignatura optativa y también es opcional en la modalidad de Artes, según prescribe la normativa —Orden de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía—, aunque en la práctica acabe teniendo un carácter de asignatura obligatoria por su larga tradición curricular. No obstante, en el formato dado a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), que han de superar los alumnos cuando terminan el Bachillerato y quieren hacer estudios universitarios, se ha ido relegando la importancia de la Historia del Arte al dejar de ser una asignatura de obligada evaluación en tales pruebas. En consecuencia, se ha visto perjudicado su estatus y consideración entre profesores y alumnos.

En paralelo a lo que prescribe el currículo hay que considerar la concreción de éste en los libros de texto, principal recurso educativo de los docentes, porque en el libro de las asignaturas del ámbito de las Ciencias Sociales está el patrimonio pero no incorporado a los contenidos, salvo en la Historia del Arte, sino que aparece como ilustraciones o ejemplificación de lo característico de un hecho histórico, de un tipo de paisaje o una planificación urbana, eludiéndose cualquier interpelación, interpretación y valoración del patrimonio al no comprenderse como objeto de conocimiento sino complemento de las disciplinas.

Así que frente a la tradicional enseñanza del patrimonio histórico-artístico han tomado ventaja los ámbitos de la educación no formal, catalizadores de la caracterización y conservación patrimonial según su tipología natural, histórico-artística, documental, etnológica o tecnológica. La difusión del patrimonio que realizan y con la que los ciudadanos pueden tener más conexión o cercanía con el entorno a través de museos, fundaciones, centros de interpretación o asociaciones, permite una forma de conocimiento constreñida al objeto preciso que se muestra pero rara vez desde una perspectiva sistémica. En este ámbito, la intención no es formativa sino informativa, las conceptualizaciones no trascienden como objeto de conocimiento ni tienen tanta presencia como en la educación formal por primar los procedimientos. Por esta vía, el patrimonio ha llegado a convertirse en un objeto de consumo en momentos de ocio, según modas y efecto publicitario.

Si se atiende a la discusión de los resultados en el estudio de Estepa, Ávila, Fernández (2007, 82), interesa destacar lo que diferencia a los gestores del patrimonio de los profesores que lo enseñan, diferencia que estriba en la relación temporal establecida. El profesorado se interesa por conectar pasado y presente y “no sólo se habla de un legado del pasado sino también del presente y, asimismo, de su utilidad para comprender tanto éste como aquél de lo que inferimos una preocupación educativa y práctica que no observamos en reciprocidad entre los gestores”.

Antes de exponer los modelos didácticos que han servido para la enseñanza del patrimonio histórico-artístico y que condicionan el conocimiento práctico profesional de los futuros profesores, a fin de definir un modelo didáctico crítico para la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio cultural, se han desarrollado estas consideraciones previas para mostrar una suerte de estado de la cuestión sobre el conocimiento escolar patrimonial que posee el alumnado que en la facultad de Ciencias de la Educación estudia las asignaturas dedicadas a la didáctica del patrimonio cultural en su formación inicial como maestros y profesores.

Enseñanza del patrimonio en el ámbito de la formación inicial de los docentes

a. Los modelos didácticos de referencia

Siguiendo el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) los modelos didácticos, como instrumentos de análisis de la realidad educativa y para la intervención-transformación de la misma, se pueden categorizar en tres: el modelo tradicional, el tecnológico y el espontaneísta o activista; modelos que van sucediéndose y que, en cierta medida, llegan a coexistir, incluso constituir formas didácticas a modo de transiciones o reformulaciones de los tres referentes arquetípicos. Con todo, el modelo didáctico tradicional es el que permanece aún los cambios del sistema educativo, quedando como referente válido y fiable del sostenimiento de un proceso de enseñanza y aprendizaje convencional (García Pérez, 2000)ⁱⁱⁱ.

El modelo didáctico tradicional es un modelo de enseñanza que transmite los contenidos considerados representativos de la cultura vigente, contenidos circunscritos a un programa oficial. Estos contenidos escolares resultan de una traslación sintetizada de las disciplinas generadas en el ámbito universitario, y reorganizadas con un formato exclusivo para el ámbito escolar. El docente sólo tiene como obligación dominar los contenidos de las disciplinas para instruir al alumnado mediante una exposición magistral que sigue una lógica académica, lineal y única. A los alumnos que atienden a las explicaciones del profesor se les exige escuchar, tomar apuntes o dictado y realizar las actividades de comprensión y definición de los conceptos. El libro de texto se convierte en herramienta básica para conducir los aprendizajes e ilustrar los conocimientos transmitidos o a ampliarlos. La evaluación es un examen que mide el aprendizaje de los contenidos que el docente ha expuesto en las sesiones de clase y resolverlo adecuadamente depende de la capacidad del alumno de reproducirlos en el examen; se exige un ejercicio memoria y, rara vez, de análisis o interpretación. Este modelo no tiene como finalidad educativa la trascendencia social de los aprendizajes ni

el desarrollo de las capacidades cívicas de los individuos, sólo atiende al conjunto de los conocimientos disciplinares transmitidos en su nivel descriptivo, sin interrelaciones ni gradaciones. Por tanto, el conocimiento profesional asociado a este modelo tiene una visión simplificadora de la enseñanza, del profesor y de su formación (García Díaz, 1995).

El modelo didáctico tecnológico —que ha ido consolidándose en España desde la Ley General de Educación— se introduce como intento de racionalizar el modelo anterior, de programar el aprendizaje y cuantificarlo. Ahora el periodo de escolarización del individuo es considerado como un periodo de adquisición de cultura, en el sentido de conocimiento para el entendimiento, también se incorporan determinadas corrientes científico-sociales (la psicología, la pedagogía o la sociología) en el diseño de las asignaturas escolares que derivan en contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores (Porlán y Rivero, 1998); además, en el diseño de las asignaturas se incluyen adaptaciones escolares de los métodos de investigación científica para que el alumnado los ponga en práctica. El aprendizaje combina las explicaciones teóricas con los ejercicios prácticos, confiando que estos ejercicios de simulación científica conlleven aproximaciones a los métodos de las disciplinas. Esto último pretende la motivación de los alumnos, en tanto se ejercitan en la práctica y conocen determinados entornos científicos y sociales y, en cierta medida, consigue establecer contactos puntuales con la realidad aunque sin salir de la escuela. El alumnado puede desarrollar una percepción de lo que le rodea pero no hay planteamientos didácticos específicos que favorezcan la traslación a su cotidianeidad o la utilidad formativa de las experiencias. En definitiva, y a diferencia del modelo tradicional, el aprendizaje responde a la consecución de una serie de objetivos, marcados previamente, que orientan las actividades programadas y un sistema de evaluación, con el que se intenta medir el nivel alcanzado por los alumnos desde una perspectiva cuantitativa. Los modelos tecnológicos son modelos que se basan en una concepción absolutista y jerárquica del conocimiento y en una concepción autoritaria, centralista y autoritaria del curriculum (Porlán *et al.*, 1996).

El modelo espontaneísta supone una crítica ideológica al aprendizaje tradicional convirtiendo al alumnado en protagonista del aprendizaje. Se le anima a descubrir por sí mismo la realidad y a potenciar sus capacidades mientras aprende y, que esas capacidades ejercitadas, le ayuden luego a desenvolverse en la sociedad en la que vive. En este sentido se enseña a saber hacer y a participar pero no se fomenta, en el alumnado, un pensamiento reflexivo. Los contenidos son tomados del entorno que rodea al alumnado porque ahí se alojan, supuestamente, sus intereses y motivaciones. Para el aprendizaje, el profesor predispone a los alumnos hacia el descubrimiento espontáneo de los contenidos que éste selecciona y que conforman las temáticas, descubrimiento que no suele producirse si se trata de contenidos muy específicos o complejos porque la capacidad del alumnado, si no está guiado por el profesor, no alcanza a desvelarlos, aunque sí descubran aquellos contenidos presentados en situaciones concretas y sencillas. Para el profesor tiene más importancia el proceder del alumnado para descubrir que el descubrimiento mismo. Por ello, se programa una gran cantidad de actividades, con procedimientos diversos, más las actividades que puedan ir sur-

giendo espontáneamente en la propia dinámica de aprendizaje, que es muy abierta. Se le da preeminencia a la acción del alumno, a la observación, la manipulación, la recogida de datos, la cooperación, la creatividad y todas aquellas habilidades y aptitudes que incentiven su aprendizaje. Lo que se evalúa es el desarrollo y adquisición de habilidades y actitudes quedando los conceptos en un segundo plano de la formación. El alumnado aprende que forma parte de una sociedad, de la que su profesor extrae elementos que le seducen y motivan. Al contrario que los modelos tradicional y tecnológico, este modelo coloca al alumno como elemento central del curriculum. Esto implica un diseño abierto de actividades pero no se secuencian ni aparece explicitada una conexión con los objetivos y contenidos del aprendizaje ni entre los descubrimientos y la formación del alumno como ciudadano crítico, por lo que para éste no es relevante la significación que puede tener su participación en la sociedad.

Este modelo basado en un saber fenomenológico guarda coherencia con concepciones epistemológicas que oscilan entre el inductivismo ingenuo y el relativismo extremo y con una concepción del aprendizaje profesional y escolar basada en la apropiación de significados a partir de la experiencia (Porlán y Rivero, 1998).

b. Los modelos didácticos en la enseñanza del patrimonio histórico-artístico

Explicados los tres modelos didácticos de referencia, en la educación no universitaria española, pasamos a describir cómo a través de estos modelos se desenvuelve la enseñanza del patrimonio histórico-artístico.

Los profesores que enseñan Historia del Arte siguen un modelo predominante de tipo tradicional-tecnológico por el que la enseñanza se organiza dividiendo los conocimientos según las épocas, estilos y autores, a través de una secuencia cronológica, artística y biográfica sin interrelaciones o recurrencias, salvo entre lo coetáneo (Ávila Ruiz, 2001, 20); se sigue el planteamiento curricular prescrito, que es conceptual, y “no reconocen el carácter sistémico de la realidad histórico-artística” (Ávila Ruiz, 2001, 19).

En el modelo didáctico tradicional-tecnológico predomina una visión descriptiva, de análisis formal de la obra de arte, con escasa o ninguna acción paralela o secundaria, y sin interpretación del contexto histórico. Los procedimientos son principalmente proyecciones de imágenes y de manera extraordinaria se realizan visitas a museos o yacimientos arqueológicos. Los valores y actitudes no los explicita el profesor y es el alumno quien debe inferirlos. Así, la participación de éste se reduce a escuchar las explicaciones y observar las obras de arte (arquitectura, pintura y escultura) o los espacios visitados. La evaluación pasa por la medición de los aprendizajes a través de ejercicios de memorización y asociación, eludiéndose la expresión de ideas, que pudiera concebir el alumnado, con el estudio del patrimonio.

En este modelo el patrimonio histórico-artístico se selecciona por el profesor en función de los criterios de excepcionalidad, grandiosidad y prestigio y no hay un tratamiento didáctico del patrimonio cultural sino una trasposición desde la disciplina de referencia; y salvo en la asignatura de

Historia del Arte en bachillerato, en las etapas Primaria y Secundaria, su incorporación en el currículo es poco significativa.

Cuenca (2003) sitúa este modelo en el nivel I de la *hipótesis de progresión del desarrollo profesional* respecto a la enseñanza del patrimonio, nivel en el que predomina la información de tipo conceptual pretendiéndose que el alumno genere hacia el patrimonio histórico-artístico actitudes de respeto y valoración pero no de concienciación o identificación. En el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene más relevancia formativa la identificación con los artistas, los estilos del arte y los territorios donde se ubican, con una intención culturalista pero no socializadora. En este nivel se sitúan los alumnos, en formación a maestro de Educación Infantil, que han cursado Historia del Arte durante el Bachillerato.

Hay un segundo modelo caracterizado e “integrado de forma minoritaria por aquellos profesores más comprometidos con los cambios sociales” (Ávila Ruiz, 2001, 19). En éste hay una intención innovadora del patrimonio histórico-artístico frente al modelo tradicional-tecnológico y se exponen los elementos patrimoniales relacionados con su contexto histórico-sociológico. La finalidad que promueve esta manera de enseñar es combinar la enseñanza del patrimonio con su vertiente social a fin de que el alumnado entienda el objeto de arte como transformador de la realidad (Giroux, 1990). El modelo se encaja en el nivel II de la hipótesis general de desarrollo profesional elaborada por Cuenca (2003), y esto significa que la concepción del patrimonio comprende los criterios estéticos e históricos, incluyendo las aportaciones de disciplinas afines que son añadidas pero no integradas. A través de la metodología se activa la participación del alumnado en tanto que contempla los contenidos procedimentales cuya incorporación dinamiza el aprendizaje y promueve un acercamiento a la realidad. El estudio del patrimonio a partir de este modelo tiene como finalidad la adquisición de cultura y promover el compromiso del alumno hacia su conservación. Como no se le ofrece la posibilidad de expresar sus ideas y opiniones ni antes ni después de los aprendizajes, simplemente que comprenda todo lo transmitido, el aprendizaje no desarrolla actitudes críticas ni contenidos de formación ciudadana.

Los alumnos que cursan la asignatura en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, a excepción de los licenciados en Arquitectura y de especialidades afines, están en el nivel II porque su relación formativa con el patrimonio cultural ha sido más directa pero no integrada ni proyectada socialmente.

El modelo espontaneísta puede asimilarse a las metodologías aplicadas en el ámbito no formal de difusión del patrimonio, el visitante o turista se convierte en el protagonista del fenómeno patrimonial, que es presentado de manera cercana y tangible, articulándose toda una serie de actividades que descubra por propio impulso aquello que se le ofrece. Para conocer tiene que hacer y estar dispuesto, de ahí la importancia otorgada a los procedimientos y actitudes: leer, seguir un recorrido, realizar las actividades programadas y, en definitiva, participar. El guía se convierte en coordinador y líder y el visitante en espectador y actor pero concluida la visita cultural no se produce

transformación del sujeto, que regresa a su destino habiendo tenido una buena experiencia en un lugar al que probablemente no volverá.

También este modelo es común en el ámbito formal de la Educación Infantil donde el patrimonio sólo está presente vinculado a eventos festivos (Navidad, Día de Andalucía, Semana Santa o Feria) sin relacionar los contenidos patrimoniales con las áreas de enseñanza y solo ponerlos en valor mediante procedimientos puntuales como el hecho de disfrazarse o memorizar cantos o poemas. No resultando de ello un aprendizaje significativo sobre los valores patrimoniales.

Por tanto, evidenciamos no sólo las formas didácticas que adopta la enseñanza del patrimonio histórico-artístico en la escuela sino que fundamentamos la proposición de que los modelos didácticos son una herramienta para el análisis y la intervención en la realidad educativa (García Pérez, 2000). Así, de este análisis deriva la necesidad de justificar un modelo didáctico alternativo, que se expone a continuación como intento de mejora en la formación de los maestros y profesores, conocimiento profesional y escolar sobre el patrimonio cultural.

Hacia un modelo de formación docente deseable en la didáctica del patrimonio cultural

La búsqueda de un modelo didáctico alternativo en la enseñanza del patrimonio histórico-artístico se ha desarrollado, sobre todo, en el seno de las didácticas específicas para la formación inicial de maestros y profesores. En la Universidad de Sevilla y en el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, el Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar)^{iv} ha concebido, formulado y está aplicando un modelo de formación docente deseable con un programa que pone énfasis en el análisis, la reflexión y la crítica a la cultura escolar tradicional dominante, con la intención de mejorar el conocimiento profesional y escolar, y que “se orienta desde el *principio de investigación*, como eje estructurador de toda actividad formativa” (Ávila Ruiz, 2003, 94). Se entiende la didáctica no como una herramienta para la mejora de la enseñanza, es decir, para articular el trasvase del saber académico al enseñado, sino como un marco teórico-práctico para la transformación de la escuela, situando a la didáctica en el ámbito de los fines y no en el de los medios (Cuesta, 1998).

En la asignatura “Didáctica del Patrimonio Cultural Andaluz”, el modelo didáctico que se toma como referencia, para la transformación de la enseñanza del patrimonio histórico-artístico en patrimonio cultural, es el *modelo de investigación en la escuela* (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991) que define el aprendizaje como un proceso de “enriquecimiento de las ideas de los alumnos” (García Pérez, 2000) cuya finalidad principal es que el alumno vaya construyendo un sistema de ideas comprensivo y complejo de la realidad que le rodea, sistema que ha de constituirse en soporte y filtro para la comprensión de la sociedad y para su formación crítica como ciudadano. Por tanto, en las ideas de los alumnos está su conocimiento sobre las temáticas que se van a trabajar en el aula, un conocimiento desarrollado durante su formación académica y representativo del

mundo en el que viven. Este modelo didáctico permite en la formación inicial de maestros y profesores tener en cuenta sus ideas y concepciones sobre el patrimonio aprendidas en las fases de formación anterior y partir de ellas para construir el conocimiento profesional y el escolar.

En el desarrollo del proceso de formación del profesorado es sustancial trabajar el paradigma del conocimiento escolar que se propone para la escuela. Queda apartada la forma tradicional de entenderlo como una suma de los contenidos académicos, expresada en los modelos didácticos comentados, y se concibe a partir de la integración de cuatro fuentes o referentes: los contenidos científicos relevantes, que son los núcleos del aprendizaje; las ideas que tienen los alumnos sobre las temáticas que se van a enseñar, ideas que progresan en su interacción con los nuevos contenidos propuestos; los problemas patrimoniales sociales y ambientales, que dan cuerpo de conocimiento a la realidad cotidiana del alumnado y han de relacionarse con los contenidos científicos y los prescritos en la normativa educativa; y los denominados conocimientos metadisciplinarios, que otorgan una visión de conjunto, de enlace con otras fuentes de conocimiento disciplinar, y orientan la expresión del pensamiento del profesorado y del alumnado, su cosmovisión o manera de interpretar el mundo. La construcción del conocimiento escolar, considerando estas fuentes, implica “ir adoptando significados cada vez más complejos, desde los que estarían más próximos a los sistemas de ideas de los alumnos hasta los que se consideran como meta deseable para ser alcanzada mediante los procesos de enseñanza” (García Pérez, 2000).

El recorrido del proceso de aprendizaje puede ser interpretado —y, por tanto, programado— tomando como referencia una *hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento* (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), de forma que, al enseñar, se pueden ir proponiendo formulaciones del conocimiento cada vez más complejas, que tenderían a aproximarse al conocimiento que es considerado deseable para la educación del alumnado. Esta concepción del conocimiento y de su proceso de construcción en contextos de formación, desde la perspectiva del IRES, resulta válida para aplicarla tanto al conocimiento escolar, en los contextos escolares, como al conocimiento práctico profesional en los contextos de formación inicial y de formación permanente.

En las investigaciones realizadas desde el curso 2009-2010 hasta la actualidad, con una muestra de quinientos alumnos entre las titulaciones de Infantil y Primaria y el máster de Educación Secundaria se constata que el alumnado que llega a la Facultad de Ciencias de la Educación para formarse en la Didáctica del Patrimonio Cultural trae un bagaje de conocimiento escolar en patrimonio histórico-artístico que ha recibido en etapas de formación anteriores —descritas más arriba—, a partir del cual se podría inferir el modelo de enseñanza seguido por sus profesores. Ello se refleja en sus concepciones iniciales que se indagan mediante un cuestionario de ideas previas en la primera sesión de clase (Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2014a; Ávila Ruiz y Duarte Piña, 2012). En sus ideas sobre la enseñanza del patrimonio predomina un concepto del patrimonio monumentalista y estético, a veces excepcionalista, vinculado a una tipología patrimonial histórico-artística

(arquitectura, escultura y pintura) que no ha sido integrada en el currículo escolar desde una perspectiva holística sino más bien como ilustraciones de los aprendizajes de la Historia, de Literatura o Música y, en el caso de la asignatura de Historia del Arte, como conjunto de conocimientos especializados en torno a la obra de Arte, los artistas y su contexto histórico; o bien como conocimiento experto en los licenciados en Arquitectura, Ingeniería, Arte y Bellas Artes. En ninguno de estos aprendizajes se tiene en cuenta la formación socializadora del patrimonio, sino que prevalece una finalidad cultural o culturalista. La misma que buscan en la asignatura cuando se les cuestiona por la elección de la misma en la primera sesión de clase. No obstante, hemos de hacer una excepción con los alumnos que ya han realizado estudios universitarios en disciplinas afines al patrimonio (Arquitectura, Turismo o Restauración) y que, cursando el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria, aportan una perspectiva práctica del patrimonio centrada en el conocimiento de las técnicas necesarias para la difusión y conservación, lo que, en todo caso, resulta insuficiente para la construcción de una didáctica patrimonial integrada y una didáctica patrimonial socializadora. En coherencia con esta situación de partida, consideramos que la formación inicial de los docentes hay que desarrollarla siguiendo la hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento profesional y escolar patrimonial no sólo para el cambio de modelo didáctico sino para implicar a los futuros maestros y profesores en la perspectiva simbólica e identitaria del patrimonio. En este sentido, la didáctica del patrimonio cultural “puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes [en los futuros docentes] ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado que los rodea, valorar la historicidad del presente y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social” (Ávila y Mattozzi, 2009, 336).

Aquellos alumnos que eligen como optativa las asignaturas Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía y Didáctica del Patrimonio Cultural Andaluz^v en su formación para maestro de educación Infantil o profesor de Secundaria y Bachillerato van a impartir una diversidad de contenidos y es necesario que aprendan a saber ver y entender el patrimonio cultural en la imperante fragmentación de las materias escolares, no sólo para las Áreas de Infantil donde el patrimonio está como procedimientos sino para reformular la Historia del Arte o la Geografía e Historia, también en Biología y Geología, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Música o Educación Plástica, integrando los contenidos patrimoniales en su diversa tipología, enriqueciendo y complejizando los contenidos.

Para ello, en la formación inicial para maestros de Infantil y profesores de Secundaria Obligatoria, el programa de trabajo se desarrolla en torno a seis problemáticas que orientan la construcción del conocimiento profesional, la asunción del modelo didáctico de investigación en la escuela y los criterios para desarrollar en las aulas el conocimiento escolar patrimonial deseable. Estas problemáticas son:

- ¿Qué función ha tenido y debería tener el Patrimonio Cultural en la Educación?
- ¿Cómo conocer y valorar el Patrimonio Cultural de Andalucía?
- ¿Cómo se desarrolla el Patrimonio Cultural andaluz en la normativa educativa?

- ¿Cómo se difunde y se enseña el Patrimonio Cultural andaluz en la educación formal y no formal?
- ¿Qué criterios utilizar para el diseño y elaboración de materiales curriculares en la enseñanza del Patrimonio Cultural para la Educación?
- ¿Cómo se podría plantear un proyecto didáctico de trabajo de Patrimonio Cultural?

La pauta metodológica que sigue el alumnado procura dar respuesta a los interrogantes que constituyen las problemáticas de trabajo y se orienta desde el principio de investigación, en torno al cual se va construyendo el conocimiento profesional y escolar deseable. Esta pauta va desde el reconocimiento de las ideas iniciales, las concepciones sobre el patrimonio y su didáctica, a la elaboración de una propuesta de conocimiento escolar patrimonial, relacionada con la etapa educativa y la asignatura que le correspondería al futuro maestro o profesor, vinculada a una perspectiva integrada y crítica del conocimiento. En una primera fase, a través de un cuestionario individual, se ponen en común las ideas respecto a qué tipo de patrimonio enseñar, por qué y cómo enseñarlo. El objetivo es que el alumnado explicita sus concepciones, producto de experiencias anteriores, reflexione sobre el conocimiento disciplinar que posee, exprese cómo enseñaría el patrimonio y aborde las dificultades metodológicas que implicaría la enseñanza del patrimonio cultural.

El programa de las asignaturas responde a dos niveles en relación con el patrimonio cultural, uno de amplitud del campo conceptual y otro de profundidad^{vi}; de amplitud en el sentido de conocer los distintos tipos de patrimonio (natural, histórico, artístico, etnológico y tecnológico), y de profundidad conceptual que supone definirlo como patrimonio cultural, es decir, “consideración global y unificada de todas las manifestaciones anteriores” (Cuenca, 2003,40). La amplitud y profundidad del campo conceptual también atienden al nivel de descripción del patrimonio desde una conceptualización simple, definido por sus cualidades excepcionales, monumentales y estéticas, a una conceptualización compleja como elemento que simboliza, caracteriza, identifica y genera identidad en una sociedad.

Definido el patrimonio cultural se compara este nivel de formulación con el que presenta el patrimonio en la normativa educativa vigente. Se analiza su presencia en el currículo (si la hubiera, si es anecdótica, específica o relevante) y, también, en las distintas áreas y asignaturas de referencia para los futuros maestros y profesores; se examina el grado de integración de los contenidos propiamente patrimoniales, su organización y la conexión con asignaturas afines al tratamiento del patrimonio. Este trabajo obliga al alumnado a contrastar sus ideas iniciales sobre el conocimiento del patrimonio histórico-artístico con las propuestas que ofrecen los materiales curriculares oficiales y a definir un modelo de conocimiento escolar patrimonial deseable, reformulando sus concepciones originarias y concluyendo que el patrimonio debe aparecer sustantiva y significativamente en el currículo educativo como ámbito de estudio en la etapas Infantil, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, organizado de manera globalizada e integrada en conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

En la siguiente fase, dedicada a la metodología de enseñanza, el nivel de reflexión se establece sobre los recursos y estrategias que se emplean en los dos ámbitos abordados, la educación formal y no formal. Las estrategias van desde la clase denominada magistral, que representa al modelo tradicional, al diseño de secuencia significativa de actividades cuya finalidad educativa es una enseñanza del patrimonio cultural desde una perspectiva sistémica y de formación ciudadana. El trabajo de amplitud del campo conceptual abarca la educación no formal a través del análisis de los museos como espacios de difusión y mediante salidas fuera del aula para conocer los planteamientos de entidades dedicadas a la divulgación del patrimonio que usan recursos innovadores y que pueden servir de ejemplo y propuesta de mejora para el ámbito formal.

En la dinámica de trabajo, en la que el alumno incorpora nuevas informaciones a través de la lectura de artículos de investigación en patrimonio cultural, el análisis de la legislación educativa, el estudio de las metodologías de enseñanza del patrimonio en sus distintas expresiones, se integran diferentes actividades de contraste y cambio de ideas: “Mi pueblo, mi patrimonio”, “El Museo de la Infancia” (Ávila y Duarte, 2014a y b) “Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro” (Ávila y Duarte, 2012) y “Diseño de una unidad didáctica” (Ávila y Duarte, 2011). Las actividades pretenden generar en el alumnado, por un lado, una disposición hacia la interpretación del patrimonio como elemento dinámico de una sociedad y vivificador de ésta, y un sentido de responsabilidad cívica de salvaguarda; por otro lado, aprenden a tratar didácticamente los contenidos de sus futuras asignaturas escolares y, específicamente, en la propuesta de enseñanza del patrimonio.

Concluyendo este apartado, expresamos que la didáctica del patrimonio cultural, en la formación de maestros y profesores, conceptualiza el conocimiento profesional desde una perspectiva holística, incorporando la investigación como principio orientador, un principio de investigación que involucra a partes iguales al profesor-formador y al alumno en formación, en una constante conexión y reflexión entre la teoría y la práctica. Este enfoque complejo, que interrelaciona los contenidos entendidos en sus dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, sostiene como finalidad educativa última la capacitación del alumno en formación para maestro y profesor como agente socializador del patrimonio con el que se relaciona no sólo como docente sino, también, como ciudadano. Además, contribuye a que se comprendan los contextos y entornos patrimoniales al combinarse estrategias de enseñanza-aprendizaje paradigmáticas (estudio crítico del patrimonio cultural) y sintagmáticas (análisis de ejemplos y propuestas de actuación).

Consideraciones finales

La formación inicial de maestros y profesores en Didáctica del Patrimonio Cultural que desarrolla el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, pretende hacer de los futuros docentes profesionales reflexivos, investigadores y críticos, con aptitudes para reconceptualizar la realidad patrimonial dada y poder transformarla (Porlán, García, Martín, 1992).

El modelo didáctico de investigación debe llevarlos a formular un problema patrimonial que sea de interés o motive a sus futuros alumnos, a partir del cual éstos puedan expresar sus concepciones iniciales sobre el patrimonio; luego, habría de guiarlos en la investigación para la búsqueda de nuevas informaciones en torno al problema planteado, procurando que los escolares den posibles respuestas a través sus valoraciones, es decir, generen nuevas ideas que sean el resultado del enriquecimiento de las iniciales y, finalmente, que sepan abordar el patrimonio como manifestación de una cultura y una ciudadanía, ejemplos del pasado, referentes del presente y compromiso de preservación para el futuro. Si quieren que sus alumnos alcancen un conocimiento patrimonial deseable, ellos como docentes son una referencia fundamental. Han de investigar, planificar, desarrollar y valorar los resultados de su propio trabajo en el aula: “los profesores se desarrollan profesionalmente como consecuencia de procesos reflexivos, experimentales y de investigación” (Porlán, 1987). La *hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento profesional y escolar patrimonial* es la pauta metodológica para formar a los futuros maestros y profesores en la enseñanza del patrimonio, desde cualquier asignatura susceptible de incorporarlo como ámbito de conocimiento crítico y ciudadano.

A modo de síntesis, en la formación inicial de los maestros y profesores, la didáctica del patrimonio cultural persigue que el alumnado incorpore, en su conocimiento profesional, el patrimonio como realidad viva y vivificadora para desenvolver, en el conocimiento escolar que construya, el patrimonio cultural vinculado a la una finalidad crítica de educación ciudadana patrimonial. Frente a la construcción de este conocimiento patrimonial, profesional y escolar deseable, se encuentra una importante masa de maestros y profesores que se dejan llevar por las planificaciones de editoriales en sus libros de texto donde el patrimonio es un complemento de los contenidos disciplinares y no una expresión cultural y colectiva de la identidad de las civilizaciones y los pueblos.

Referencias bibliográficas

ÁVILA RUIZ, Rosa M^a y DUARTE-PIÑA, Olga (2014a). «Mi patrimonio, mi museo. Una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado de educación infantil», en *XXV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. 25 años de investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions UAB; pp. 371-378, vol 2.

ÁVILA RUIZ, Rosa M^a y DUARTE-PIÑA, Olga (2014b). «El museo infantil. Una propuesta de sensibilización del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado», en *IV Jornadas de Innovación Docente: Abriendo caminos para la mejora*. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.

ÁVILA RUIZ, Rosa M^a y DUARTE-PIÑA, Olga (2012). «Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro. Una actividad para la formación docente y ciudadana», en *XXIII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada; pp. 471-480.

ÁVILA RUIZ, Rosa Mª y DUARTE-PIÑA, Olga (2011). «Investigamos y descubrimos los valores del patrimonio. Cómo diseñar una visita a los Reales Alcázares de Sevilla», en *I Jornadas de Innovación Docente-Innovar desde la diversidad para converger en la mejora*, 7 de junio. Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación.

ÁVILA, Rosa Mª y MATTOZZI, Ivo (2009). «El patrimonio cultural y la formación de la ciudadanía europea.». En: *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"/La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: Pàtron Editore, pp. 327-352.

ÁVILA, Rosa Mª (2003). «La función del itinerario en la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Histórico-Artístico». *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Barcelona) 36, pp. 36-47.

ÁVILA, Rosa Mª (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Tesis doctoral inédita.

CUENCA LÓPEZ, José Mª (2003). «Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (Barcelona) 2, pp. 37-45.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en las aulas entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal.

ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel (1981). *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

ESTEPA, Jesús y ÁVILA, RUIZ, Rosa Mª (2007). «Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (Barcelona) 6, pp. 75-94.

ESTEPA, Jesús; ÁVILA, Rosa Mª y FERRERAS, Mario (2008). «Primary and secondary teacher's conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis», en *Teaching and Teaching education* 24 (Cardiff), p. 2095-2107.

ESTEPA, Jesús; WAMBA, Ana Mª y JIMÉNEZ, Roque (2005). «Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales», en *Revista Investigación en la Escuela* 56, 19-26.

GARCÍA DÍAZ, José Eduardo (1995). «La transición desde un pensamiento simple hasta un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar». *Revista Investigación en el Escuela* (Sevilla), 27, pp. 7-20.

GARCÍA DÍAZ, José Eduardo y GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino (1989). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino (2000). «Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa» [en línea]. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales de la (España) [publicación seriada en línea]. N.º 207. Febrero de 2000. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>>, ISSN 1138-9796 [Consulta: 10.05. 2015].

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino (1997). «La didáctica como aplicación metodológica», en *Revista con-Ciencia Social* (Madrid), 1, p. 281-288.

GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES)*. Sevilla: Díada (versión provisional).

MERCHÁN, Francisco Javier y GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino (1994). «El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el Área de Ciencias Sociales», en *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, p. 58-69.

ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/d1.pdf>> [Consulta: 05.05.2015].

ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/d2.pdf>> [Consulta: 05.05.2015].

ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/Orden_Curriculo_Bachillerato/1220265787283_orden_bachillerato.pdf> [Consulta: 05.05.2015]

POPKWITZ, Thomas (1987). *The formation of school subject matter: The struggle for creating an American institution*. Nueva York: The Falmer Press.

PORLÁN, Rafael y RIVERO, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.

PORLÁN ARIZA, Rafael, RIVERO GARCÍA, Ana y MARTÍN DEL POZO, Rosa (1997). “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos” [en línea]. *Revista Enseñanza de las Ciencias* (Barcelona) 15 (2), pp. 155-171. <<http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>> [Consulta 4/05/2015]

PORLÁN, Rafael; AZCÁRATE, Pilar; MARTÍN DEL POZO, Rosa; MARTÍN, José y RIVERO, Ana (1996). «Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos». *Revista Investigación en la Escuela* (Sevilla), 29, pp. 23-38.

PORLÁN, Rafael (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

PORLÁN, Rafael (1987). «El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar». *Revista Investigación en la Escuela* (Sevilla), 1, pp. 63-69.

ⁱ La asignatura de Historia del Arte aparece en la enseñanza media española en 1868 aunque es la Institución Libre de Enseñanza, creada en 1876, la que potencia estos estudios. Como asignatura apenas ha variado en su formulación en el currículo oficial y, en la actualidad, ha perdido relevancia en el bagaje formativo del alumnado.

ⁱⁱ J. M^a Cuenca habla de la función socializadora del patrimonio que supera a la intención preservadora del mismo. En este sentido, tiene una cualidad formativa mayor en tanto que favorece el desarrollo integral del ciudadano.

ⁱⁱⁱ “El concepto de “modelo didáctico” puede ser (...) una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica; conexión que tantas veces se echa de menos en la tradición educativa, en la que, habitualmente, encontramos “separadas”, por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular... y, por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en sus aulas...” (García Pérez, 2000).

^{iv} El Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar) consta de cuatro volúmenes: I. El modelo didáctico de investigación en la escuela; II. El marco curricular; III. El currículo para la formación permanente del profesorado y IV. Investigando nuestro mundo.

^v Entiéndase el adjetivo andaluz del patrimonio, en los títulos de las dos asignaturas, por la correspondencia que se establece con la normativa andaluza vigente —Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía y Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria— que contempla en las enseñanzas propias de la comunidad autónoma, para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, el núcleo temático “El Patrimonio en Andalucía” y, en el área de Ciencias Sociales, “El patrimonio cultural andaluz”. Con estas dos disposiciones reglamentarias van a trabajar los alumnos en formación para maestro de Educación Primaria y profesor de Enseñanza Secundaria.

^{vi} “Sería una organización en espiral, con una dimensión horizontal referida a la amplitud del campo conceptual (número de conceptos interconectados en cada trama y en cada proceso investigativo) y una dimensión vertical referida a la profundización creciente en cada concepto (diferentes grados de formulación)” (García Díaz y García Pérez, 1989).